

# 社会変革へ向かう学習を求めて

## —正統的周辺参加における拡張による学習—

佐 長 健 司

On Learning for Social Change:  
Learning by Expanding in Legitimate Peripheral Participation

Takeshi SANAGA

### 要 旨

学校における学習は、どうあるべきか。学校に閉じられて、よいのか。空間的には、現実の社会とは無関係に学校のなかだけで学習することしかできないのか。時間的には、将来において役立つ、あるいは価値があることの学習しかできないのか。これらの問いに答えるように、同時に学校のあり方を問い直すように、考察をしたい。少子高齢化や大震災の続発等の深刻な問題が大きい。もはや、学校においても、学習は転換するべきではないか。社会の問題を解決、あるいは緩和するように、社会に貢献することを学習としたい。社会の問題を解決、あるいは緩和することは、社会変革である。したがって、社会変革へ向かう学習を求めたい。そのために、正統的周辺参加と拡張による学習との、2つの理論を援用しながら考察する。そうすることによって、トリックスターのような学習者と教師が地域社会の維持、発展に貢献する学習活動を明らかにする。

### 1 本研究の目的

学校における学習であっても、現実的な社会変革へと視野を拡大したい。その理由は、近年の大震災の続発や原子力発電所の事故、また少子高齢化、人口減少による「消滅可能性都市」の問題等があるからである。さらに、国際社会を震撼させるテロや安全保障法制の論争も大きい。これらのように、現実社会において、多くの深刻な問題、論争問題が大きくなっている。それらと無関係に学校教育を行うことは、もはや許されないであら

う。異議申し立てをしたり悲しみや苦しみを感じたりしている多くの人々に寄り添い、それらの問題の解決や緩和に貢献するのは、社会の一員として当然のことだからである。したがって、現実社会の問題の解決に貢献する学習を求めべきである。社会的な問題の解決は、社会変革である。学校においても、いつか、どこかで社会変革に貢献するように学習するのではなく、いま、ここでの学習がそうなるべきなのである。そのため、ここで求める学習は社会変革へ向かうのである。

たとえば、社会科教育の原理として社会形成が論じられてきた。論じられる社会科は、社会が形成されることを知り、新たな社会の形成について

の考察を目標とする。内容には論争的な特定の社会制度を取り上げ、方法としては批判<sup>1)</sup>、反省(リフレクション)<sup>2)</sup>、議論<sup>3)</sup>等が提案されている。いずれにしても、学習者は社会の一員として、現状の社会制度について省察したり、批判的に制度の改廃や更新についての議論をしたりする。

しかし、新たに形成しようとする社会は、単なる再生産によるそれではないだろう。形成するのなら、それは新たな社会への発展ともなるだろう。すると、それは社会形成ではなく、社会変革ではないか。そもそも、それは学校教育で可能なのか。あるいは、学校的な学習を越えて、現実的な社会変革へと向かうことができるのか。

これらの問いに応じて、必ずしも社会科教育に限定することなく考察したい。そこで、幸いなことに、新しい学習論として、正統的周辺参加(LPP: Legitimate Peripheral Participation)、及び拡張による学習(Learning by Expanding)が与えられている。これらの理論を援用し、現実社会と結んで社会変革へと向かう学習を求める。もちろん、社会変革を実現することの困難性、不可能性は改めて述べるまでもない。しかし、学校にあっては教師と児童・生徒による学習を社会変革への参加と貢献へと転じることを求めたい。

正統的周辺参加、及び拡張による学習の、いずれも集団レベルでの社会的な実践を学習としている。前者は実践の共同体への参加、すなわち、学習者が共同体の一員としてのアイデンティティを強くし、共同体の維持、発展に貢献することを学習とする。後者は、個人を超えて集団レベルでの発達を可能にする共同行為を学習とする。社会的にも歴史的にも、新たな活動形態を創造することが、拡張による学習なのである。それは、規模の大小はあっても、集団の発達による社会変革と言える。

その一方で、後者は前者を批判する。すなわち、エンゲストローム(Engeström, Y.)によれば、正統的周辺参加の理論は社会変革の動機付けを欠いているので、伝統的な学校教育の変革は難しいと言う。その点、拡張による学習は学習の媒介的

道具や学習対象、ルールや共同体(学習集団)、あるいはそれらの相互に関する矛盾を取り上げ、集団によってそれを克服するように学んでいく。そのため、伝統的な学校教育の変革、あるいは現実社会における社会変革を可能にするとも言う。

しかし、正統的周辺参加を論じるレイヴ(Lave, J.)とウェンガー(Wenger, E.)は、実践の共同体(communities of practice)への参加における新参加者と古参加者とのコンフリクトについて言及している。さらには、共同体は変化するとも述べているのである。つまり、新参加者と古参加者がコンフリクトを必然としながら、それを乗り越えることによって、新たな参加の形態をつくりだし、共同体をつくり変えていくことを論じているのである。

したがって、エンゲストロームの批判は、的確ではないと言えよう。正統的周辺参加の立場からすれば、あらゆる学習は正統的周辺参加なのである。当然、拡張による学習も正統的周辺参加なのである。すると、正統的周辺参加の枠組みのなかで、拡張による学習のあり方を論じることができる。このような議論によって、社会変革へ向かう学習について明らかにしたい。

## 2 学習の水平的拡張

### (1) 文化—歴史的活動理論の発展

エンゲストロームの拡張による学習は、ヴィゴツキー理論の発展となっている。自ら述べているように、ヴィゴツキーらを第1世代とし、第2世代を経て、自らを第3世代に位置付けて、文化—歴史的活動理論(cultural-historical activity theory)を継承し、発展させていると言う。

継承する理論は、「複合的な、媒介的行為(mediated act)」の三角形モデルとして知られている。すなわち、「主体(subject)、対象(object)、そしてそれらを媒介するアーティファクト(mediating artifact)からなる三つ組み<sup>4)</sup>」の構造として、人間の活動をとらえる。また、人間の活動は、3つの要素のいずれにも還元できないとする。そ

うみることによって、人間の活動が文化的であり、社会的なものであることを明らかにする。媒介物には言語や物的な道具があるが、それらは歴史につくられてきた文化的なものである。また、このような媒介的活動によってこそ、文化的で歴史的な社会について明らかにすることができる。したがって、それは文化－歴史的活動理論と呼ばれるのである。

第2世代になると、個人から集団へと活動を分析する単位を拡大していくが、それをシステムとしてモデル化したのが第3世代のエンゲストロームである。それは、次の図1のように表現されている。

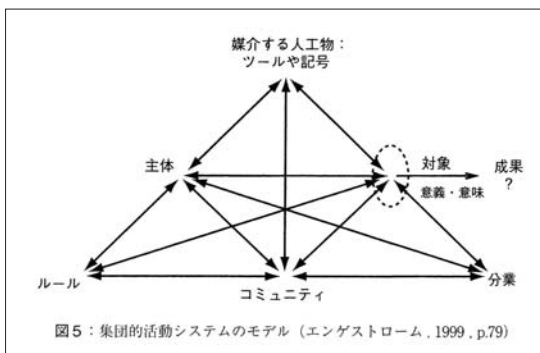


図1 集団的活動システムのモデル<sup>5)</sup>

第1世代のモデルは、上部の三角形の部分である。主体が媒介的アーティファクトによって、対象に働きかけ、成果を得ることが示されている。しかし、集団による活動となれば、主体は分業することによって対象に働きかける。すなわち、主体は分業に媒介されて活動を行うのである。また、分業をするのであれば、主体はコミュニティに参加しなければならない。それには、ルールにしたがう必要があり、主体はルールに媒介されてコミュニティに参加することになる。このように、文化的アーティファクトだけでなく、ルール、分業を媒介物に加えて集団レベルでの活動を分析する単位としてのシステムを明らかにしている。

このモデルによって、学校における一般的な授業を分析するならば、次のようになろう。授業を行う教師を主体とするならば、教科書や発問、板書等を媒介として学習者に働きかける。一方、教

師は、ルールを媒介にして授業を行うコミュニティである学級に参加する。時間割や教師の指示にしたがうことなどのルールがあれば、教師は学習者とともに形成する授業コミュニティの一員として参加できる。そこでは、教師は分業として指導を受け持ち、分業として学習を受け持つ学習者に働きかけていく。

一方、学習者は教師の発問や他の学習者の発言、教科書や板書等を媒介として学習対象に働きかけ、成果として知識を獲得する。ただし、そのような学習活動は学習者個人で可能になるのではなく、学級集団による分業が媒介する。互いに疑問を述べたり、異論を交わしたりするなかで、学習をリードするなどの役割を分担することがある。また、それは学級集団と呼ばれるコミュニティにおいて可能であり、それへの参加は発言や討論等に関するルールが媒介するのである。

このように、エンゲストロームの活動システムは授業をはじめとして、集団の活動を分析するシステム論なのである。拡張ということの意味の1つは、ここに明らかなように、個人レベルから集団レベルへと分析単位を大きくしていることである。これを、水平的な拡張と呼ぶ。なお、エンゲストロームは学校教育に限らず、一般的な企業等の活動をも対象として考察している。

## （2）構造化された学習資源

状況に埋め込まれた学習論(situated learning)を展開する、レイヴ(Lave, J.)とウェンガー(Wenger, E.)の言葉に耳を傾けよう。すなわち、学習が状況に埋め込まれているということは、学習による「幅広い理解が全人格を取り込むものであり、事実的知識のかたまりを『受容する』ようなものではないことを強調し、世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また、行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げているという見方<sup>6)</sup>」なのである。

このような見方は、例外なく、すべての学習が状況に埋め込まれているとする。状況に埋め込まれた学習とそうではない学習との2つがあるので

はない。学習は、学習にとっての状況となる世界のなかで、世界とともに学習する自己を重視し、学習者と世界とが互いに相手を作り上げるとみるのである。学習の状況となる世界としては、目的を共有して実践を行う人々の集団を重視する。それを「実践の共同体」と呼ぶ。学習は実践の共同体においてなされ、人々から意味と価値が与えられる実践となる。したがって、学習は共同体に埋め込まれた社会的実践なのである。

社会的実践によって、学習者は共同体の一員としてのアイデンティティを形成し、共同体は有能な参加者を得てその維持、発展が可能になる。そのような学習は、共同体の維持、発展に貢献することであり、自らが共同体のすぐれたメンバーとなることなので、共同体への参加と言えよう。このような社会的実践としての学習は、共同体が求める本物の行為として正統的でなければならず、同時に責任の軽い周辺のことから始める。そのため、共同体を状況とし、そこに埋め込まれた学習を、正統的周辺参加と呼ぶのである。

一般的な学習観は、学習者個人の内面に知識や技能が形成されるとし、学習を個人レベルでとらえ、個人の内面に焦点をあてる。すなわち、学習とは内化 (internalization)<sup>7)</sup>なのである。それに対して、レイヴとウェンガーは、学習者個人を超えて、個人と共同体との関係に焦点をあて、学習の成立をみようとする。この点では、エンゲストロームの場合と同様であろう。両者は、脱中心化 (decentering)<sup>8)</sup>の原理に依拠している点で共通していると言えよう。

また、先に紹介した、エンゲストロームの活動のシステム・モデルは、レイヴとウェンガーによれば、学習資源の構造化モデルの1つになろう。図1における主体にとって、その他の活動の要素、及びそれらと結ばれる関係は、学習が埋め込まれた状況とも言えよう。また、それぞれの活動の要素が学習を可能にするのなら、それらは学習の資源となる。さらに、それらは関係づけられ、一般化されているので、エンゲストロームが描く活動システムは、学習資源の構造化モデルに相当

する、と考えられる。

学習の効果については、レイヴとウェンガーは、成員のアイデンティティの形成、及び共同体の維持、発展に求めている。エンゲストロームの活動のシステムで言えば、学習の対象は共同体なのである。そのため、学習は共同体の一員として共同体に働きかけたり、その求めに応じて貢献したりする行為となる。そうすることによって、学習者は共同体の一員としてのアイデンティティを形成し、共同体の維持、発展が可能になる。こうして、エンゲストロームに比べて、レイヴとウェンガーは、学習の対象と効果を限定しているようである。

繰り返すが、エンゲストロームはコミュニティ、すなわち共同体を学習活動の要素の1つとして、他の媒介的道具等の要素と同様に取り扱う。一方、レイヴとウェンガーは、エンゲストロームの活動システムの対象に限定して共同体を位置づけていると言えよう。もちろん、学習として働きかける対象が共同体、すなわち目的が共同体の維持、発展であっても、それは共同体において可能なのである。このことからすれば、共同体も学習活動の要素、あるいは構造化された学習資源の1つになるとも言える。たとえば、複数の学習者が構成する共同体は、その人間関係によって学習の効果を左右する。自由で闊達な議論を優先する共同体は学習の効果を高めるが、そうでない場合もあることが考えられる。ここでは、共同体の人間関係のあり方が学習資源の1つとなっている。

### 3 歴史的に新しい社会的学習

#### (1) 垂直的な拡張

エンゲストロームは、個人から集団への水平的な拡張にとどまることなく、垂直的な拡張をも加えて学習をとらえている。たとえば、次のように述べている。すなわち、「拡張的学習は歴史的に新しいタイプの学習である。それは、行為者たちがみずからの活動システムのなかで発達の転換を生み出そうとする努力のなかから現れ、そのよ



うにして行為者たちは集団的な最近接発達領域を超えていく<sup>9)</sup>」と言う。ここに明かなように、拡張による学習は、「歴史的に新しいタイプ」なのである。つまり、すでに誰かが習得している知識や技能を習得することによる個人の発達を学習とするのではない。個人レベルでは可能でないような、誰も習得していないそれらを創造するように、共同による集団の発達を学習とするのである。

それは、ヴィゴツキー (Vygotsky, L.S.) の最近接発達領域 (zone of proximal development) の理論を集団の視点によってとらえ直すことでもある。ヴィゴツキーによれば、「子どもの発達の最近接領域は、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたりのこと<sup>10)</sup>」である。すなわち、それは自然現象ではなく、教育が可能にする発達の領域なのである。また、発達に応じてではなく、それに先だって、それを牽引するのが教育なのである。そのような教育によって、学習者は最近接発達領域を超えて、現在の発達水準を高めていくように、発達するのである。

学校であれば、教師と学習者、あるいは学習者相互の関係に、共同的な学習にこそ、最近接発達領域のあらわれが認められる。教師が学習者を援助し、あるいは学習者が共同して、それぞれの学習者が1人ではできないことを行う。それは、学習活動と呼ばれ、授業のなかで成立する。また、授業の後に、それらの学習活動と同様な活動を、学習者自身が1人で行うことができるのかどうかについて、ペーパーテスト等によって評価する。その結果において、知識や技能の習得としての発達を認めるのである。

このような一般的な学校教育は、個人レベルでの短期間の発達をとらえるので、最近接発達領域は狭く、貧しいように思える。なぜなら、1時間の授業、あるいは数時間の単元授業によって可能になる場合にとどまっているからである。1時間

の授業後の小テスト、あるいは単元の学習成果を測定するテストや学期の学習成果を測定する期末テスト等が一般的だからである。長くても数ヶ月の学習が可能にする発達について、個人単位でとらえているのである。

しかし、先述のように、エンゲストロームは歴史的に新しい活動として、集団レベルの発達を実現する学習を拡張による学習とする。そのため、最近接発達領域についての再定義がなされている。すなわち、「最近接発達領域とは、個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態——それは日常的行為のなかに潜在的に埋め込まれているダブルバインドの解決として集団的に生成される——との間の距離である<sup>11)</sup>」と言う。ここでは、個人から集団への拡張に加えて、歴史的に新しい社会的活動へと拡張している。後者を垂直的拡張と呼ぶ。それは、大小はあっても社会が変わることであり、社会変革と言えよう。

垂直的な拡張は、ダブル・バインドをはじめとする矛盾や対立が契機となる。それらの第1は、下の図2に表現されているシステムの要素における矛盾や対立がそうである。

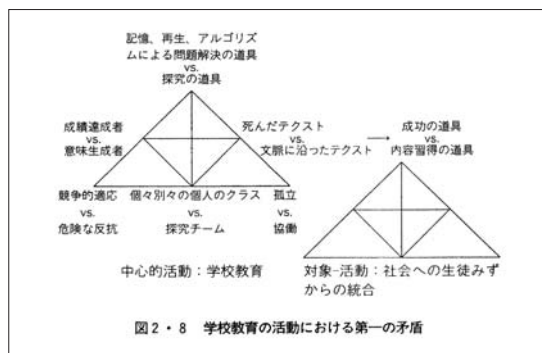


図2 学校教育活動システムにおける矛盾<sup>12)</sup>

この図では、学習主体では「成績達成者」と「意味生成者」とが矛盾している。社会科学学習で言えば、学習者が社会科のテストでの高得点を目指すことと、社会の出来事に意味を見出そうとすることが、個人のなかで対立することである。媒介的人工物では、テストの出題頻度が高い重要事項をまとめるノートの作成（記憶・再生）と、学習課題を明らかにしての資料収集（探究の道具）とが

矛盾する。第2に、要素間の矛盾を上げることができる。たとえば、「意味生成者」としての主体が意味生成を阻むような「記憶、再生」の道具を使用する場合がそうである。第3は、活動と活動との矛盾である。上の図で言えば、右下のシステムが社会への統合の活動を表している。左上の学校教育の活動と、社会への統合の活動とが矛盾する場合がある。たとえば、「成績達成者」が大学入試等の「成功の道具」を学習効果として得ても、現実社会で適応することが難しいなどの場合である。これらのような矛盾を弁証法的に解消するところに、拡張がある。ただし、最近接発達領域については、先の引用のように、弁証法とは異なる、ダブル・バインドとしてとらえている。

## (2) 最近接発達領域のダブル・バインド

エンゲストロームが依拠するダブル・バインド理論は、ベイトソン (Bateson, G.) のそれとして広く知られている。ダブル・バインドは、対象レベルのメッセージとメタ・レベルのそれとが食い違う二重拘束である。学習論としてとらえるなら、ダブル・バインドを超えることによって、高次の学習が実現する。そこに、エンゲストロームは拡張による学習を見出そうとしているのである。

ベイトソンによれば、「<ゼロ学習>とは、試行錯誤には引っ掛からない (単純なまたは複雑な) 一切の行為を含む領域の名、<学習Ⅰ>とは、同一選択肢集合内で選択されるメンバーが変更されるプロセスの名、<学習Ⅱ>とは、選択肢集合自体が変更されていくプロセスの名<sup>13)</sup>」であると言う。また、学習Ⅲは選択肢集合の集合が変更されることである。

学校の社会科授業で言えば、問われるままに暗記している歴史の人物や出来事の名を答える場合が、試行錯誤のないゼロ学習であり、学習とはいえない。一般的な授業のように学習問題や課題を設定して、問答したり調べたり一定の解答を明らかにする場合は、学習Ⅰとなる。学習Ⅱになると、授業のプロセスのなかで学習問題や学習課題

を変更したり、学習の目的や志向を変えたりする学習が考えられる。学習Ⅲになると、授業そのもののあり方を問い直すことによって、これまでの学習の経験や習慣が捨て去られ、新たな授業をつくるように学習を拡張することがある。

さらに、ベイトソンは学習は二重の学習であるとも言う。それは、2つの学習が同時に行われることを意味する。たとえば、学習Ⅰの場合であれば、第1に、設定した問題に解答するために、調べたり討論したりする行為としての学習がある。第2に、調べたり討論したりする行為は問題解決のコンテキスト (文脈) におけることであり、それに応じて調べたり討論したりすることに習熟する学習である。第1を対象レベルの学習、第2をコンテキストの学習と呼ぶ。

ダブル・バインドは、対象レベルの学習と第2のコンテキストの学習とが食い違い、学習者を苦しめる状況を意味する。学習Ⅰの問題解決のコンテキストにおいて、解答を得ようとしても得られない、あるいは、得たとしてもそれには意味がない場合がダブル・バインドとなってしまう。しかし、ダブル・バインドを乗り越えるなら、高次の学習に移行することができる。そこでは、コンテキストを学び直さなければならない。先の例で言えば、問題解決から問題探究へと移るのである。解答が得られないのなら、問題そのものをつくり変えたり、解答のない問題として問題の意味づけを変えたりすることが考えられる。

エンゲストロームは、ベイトソンの学習論で言えば、拡張による学習は学習Ⅲのレベルへの発達だとしている。ただし、個人では可能にならない、集団によるダブル・バインドの乗り越えを考え、それを最近接発達領域としてとらえているのである。そのため、次のように言う。学校の場合であれば、「学習者にとっては新しいが社会的には既存の (あるいは支配的な) 形態を獲得させることを目指すだけでなく、歴史的に新しい活動形態を発達させることを目指すときにのみ、学習は最近接発達領域の内部で動いていく、ということである。歴史的に新しい活動形態の発達を目指すとい

うことは、学習者に随伴して教室の外の学習者の生活活動へと入っていく教授—学習実践を意味する<sup>14)</sup>」のである。ここには、エンゲストロームの言う二重の学習が認められる。第1は、学校教育として正しいと考える知識や技能の習得としての、個人的な学習である。第2は、学校での学習よりも、より主要な活動である生活や労働、生涯学習における新たな活動形態を創造する、集団の学習である。

正統的周辺参加の理論的立場からすれば、エンゲストロームの二重の学習は、同時に複数の共同体に参加することだと言えよう。後に詳述するが、そもそも共同体は実体的な概念ではなく、関係的な概念なのである。場所や空間、構成メンバーが特定されることもあれば、流動的で生成的な場合もある。参加者が共同して実践する関係を結ぶことにこそ、共同体を見出すべきである。また、誰もが複数の共同体に参加することもあり、さらには複数のそれらを往来することもある。したがって、エンゲストロームの二重の学習の第1は、学校共同体への参加として、すぐれた学校的な学習者になることによって学校の発展に貢献する活動である。第2は、学校共同体の外部の市民社会の共同体への参加であり、児童・生徒は幼くても1人の市民としてのアイデンティティを形成するように、市民社会の発展に貢献する活動である。

いずれにしても、バイトソンの学習論における学習Ⅲのレベルを目指すものとなってくる。場合によっては学校の授業が授業でなくなったり、学校が大きく変貌したりなどすることになろう。したがって、そこには深刻なダブル・バインドがあり、それを乗り越えることが求められる。一方、乗り越えられないときは病的に苦しむ<sup>15)</sup>。そのため、エンゲストロームは個人ではなく、集団として挑戦することにしたのであろう。

### (3) ネットワーキングへの拡張

前項までにみてきたように、拡張による学習は水平的拡張と垂直的拡張とが同時に行われる学習

である。前者は、個人から集団へと学習活動を行う単位を社会的に拡大する。後者は、学習を時間的な軸でとらえ、歴史的な新たな活動の形態を創造することを学習とする。

加えて、エンゲストロームは拡張をさらに大きくする。それは、次図のように表現されている。

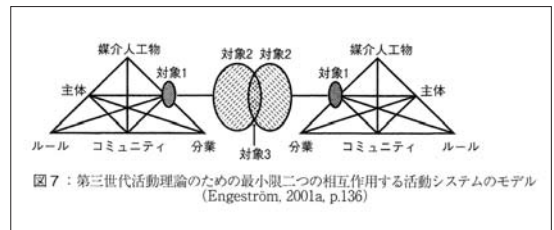


図3 相互作用する活動システム<sup>16)</sup>

すなわち、個人から集団への拡張にとどまることなく、単一の集団から複数の集団による共同、協働へとさらに拡張するのである。先述のように、エンゲストロームの解釈による最近接発達領域は、個人では可能にならないダブル・バインドの乗り越えを、集団レベルで実現することであった。ここでは、1つの集団では可能でないダブル・バインドを複数の集団によって乗り越えることを目指している。そうすることによって、歴史的に新しい活動を始め、複数の集団、あるいは複数の集団が形成する社会が変革するのである。

このように考えることは最近接発達領域の社会的、歴史的な拡大であるが、さらに図3のように、複数の活動システムによる相互作用という枠組みへと拡大しているのである。すなわち、最近接発達領域については、「この概念の意味を拡張して、ある集団の活動システムが他の活動システムと相互作用するとき、それが支援的なものであれ対抗的なものであれ、いずれにしてもそこに生じてくる発達の潜在力を特徴づけるもの<sup>17)</sup>」とするのである。

このような最近接発達領域の解釈による複数の集団による相互作用としての活動を、ネットワーク (knotworking) と呼ぶ。ある1つの組織において、活動する人々にはチームワークが求められる。しかし、すぐれたチームワークによっても乗り越えることができないダブル・バインドに

直面する。そこで、他の組織と共同するネットワークキングが試みられなければならない。すなわち、チームワークからネットワークへの拡張である。ただし、ネットワークキングとは異なり、問題解決の必要や実現の程度に応じて、連携や協働の強弱を変化させる。そのように、結び目（ノット）を緩めたり締めたりするので、ネットワークキングと呼ぶのである。

たとえば、最近では、大阪府において行政とコンビニエンス・ストアとが共同していることが報道された<sup>18)</sup>。それによると、認知症の高齢者が徘徊し、行方不明になる問題が深刻になっている。2015年の認知症の行方不明者は全国では1万人を超えるが、大阪府は最も多く、約2千人であった。そこで、大阪府と大手のコンビニエンス・ストア4社が協定を結んだ。徘徊し、深夜や早朝に店舗に立ち寄り認知症の高齢者を発見し、保護する活動を始めることになったのである。3千5百の店舗の店長が認知症についての講習を受け、認知症高齢者の家族や警察等への連絡体制も整えるようになる。ほかに、学校や福祉事務所、公民館、鉄道・バス会社、ガソリンスタンド等と大阪府は同様の協力体制を構築している。ここに、大阪府のネットワークキングを認めることができよう。大阪府の行政だけでは可能にならないが、他の多様な組織、機関と協働することによって、新たな活動の形態を創造しようとしている。コンビニエンス・ストアにしても、行政との共同によって地域社会への貢献を高めるように新たな活動を始め、いくらかでも組織変革を実行することになる。

一方、レイヴとウェンガーは、ネットワークキングのような活動についても、正統的周辺性を重視する。なぜなら、新参者が有する正統的周辺性は、周辺であるために曖昧な、あるいは両義的とも考えられる性質を有するからである。そのため、「正統的周辺性は、関連する共同体の結束点だともいえる。こういう意味で、正統的周辺性は権力のもとであると同時に、無力さのもとであり、実践共同体間での結合と相互交流を喚起するとともに阻止もする<sup>19)</sup>」という意味で、ノットになるのであ

る。すなわち、周辺的な参加にとどまる新参者は十全的な参加を果たしていないので、他の共同体への参加、あるいは他の共同体への参加者との交流に積極的になることができる。そうであれば、複数の共同体を結ぶノットとしての性質を得ることができる。逆に、脇目も振らずに特定の共同体への十全的な参加を果たそうとするなら、他の共同体への参加、あるいは他の共同体のメンバーとの協働などは考えられず、ノットとしての性質は得られない。

さて、市民社会の共同体からすれば、たとえば学校の社会科のように、社会について学ぶ者は新参者である。すると、社会科学習においても、学校の外部と結ぶネットワークキングの可能性を見出すべきであろう。なぜなら、正統的周辺参加として、教師と学習者が、学校とは異なる共同体である市民社会に参加していく活動となるからである。もちろん、それと同時に、教師も学習者も社会の一員としてのアイデンティティをいくらかでも強くしていくはずである。そのためには、学校外部の共同体である社会に参加する、正統的周辺性を発揮することが欠かせない。もちろん、それには学校共同体への十全的な参加に閉じられないようにすることが求められる。

## 4 正統的周辺参加における拡張による学習

### (1) 正統的周辺参加論に対する批判

エンゲストロームは、「学校のカプセル化」(encapsulation)について論じている。それは、学校では、わたしたちが生きる生活世界の文脈から切り離されるという問題である。正統的周辺参加の立場からすれば、それは学習者が学校共同体への参加に押しとどめられ、学校共同体が現実の市民社会への正統的周辺参加を阻害するという問題である。この問題について、エンゲストロームは拡張による学習こそが、その解決を図ることができるという。なぜなら、拡張による学習は学校の外部と結んで、二重の学習を行うからである。すなわち、学校的な知識の習得に加えて、学校のあり



方を歴史的、社会的に問い直すような拡張された学習になるからである。

一方、正統的周辺参加の理論には、それは期待できないと言う。エンゲストロームの批判は、次のようである。すなわち、正統的周辺参加を活動システムによってとらえると、その「活動の対象（object）は実践的適用の文脈（context of practical application）であり、換言すれば、習得すべき知識の、今日的な社会において意味がある使い方や形式化の文脈である<sup>20)</sup>」と言う。ここでは、学習対象が「実践的適用の文脈」であり、学習の目標や成果は実践的に意味があるように知識を使うことである、と指摘している。

このことについて、エンゲストロームとも共同研究を行っている山住勝広は、次のように述べる。すなわち、「『正統的周辺参加』のモデルは、学校学習の『カプセル化』の問題を、外部世界の『実践共同体』を学校の中へ導入することによって解決しようとしている。しかし、このモデルでは、何が拡張し、どのような諸条件のもとでそのような転換が可能となり、どのような実践共同体の質がとくに望ましいのかが、わからない。つまり、学校がそのような転換に動機づけられるかどうかという問いが残っている<sup>21)</sup>」と言う。すなわち、正統的周辺参加の理論に依拠するならば、学校の外部の現実社会において応用するように知識を習得する活動は可能になっても、学校の外部と結んでの新たな学校づくりや学習改善は期待できない、と言うのである。

これらの批判は、誤解と無理解を少なからず含んでいる。第1に、エンゲストロームが言う「実践的適用の文脈」についてである。正統的周辺参加は状況学習論であり、特定の状況を越えて、あるいは状況横断的な知識の転移や応用は認めないのである。すなわち、「いわゆる一般的知識といえども、特殊な状況でしか通用しないことを考えていただきたい。一般性というのはしばしば抽象的表現や脱文脈性と関連づけられる。しかし、抽象的表現は手近な状況に特定化されないかぎり意味をなさない<sup>22)</sup>」のである。したがって、エンゲ

ストロームは、学校の学習において習得した知識を現実的な文脈において使用できないことを見逃している。そもそも、知識は文脈や状況に応じて、アドホック（ad hoc）につくられるほかないのである。

第2に、山住が言う「外部世界の『実践共同体』を学校の中へ導入する」という点である。「導入」の意味にもよるが、そのようなことはあり得ないし、逆なのである。「外部世界」の実践共同体である市民社会に、学校が埋め込まれているのである。それにもかかわらず、「外部世界」と切り離して学習させるので、「学校のカプセル化」問題が生じるのである。したがって、「外部世界」である市民社会への開放を実現するように、あるいは越境的に市民的实践にアクセスさせることが求められる。すなわち、「中心の問題が活動だろうとことばだろうと、学習に関して重要なことは、教授行為（instruction）へのアクセスではなく、学習の資源としての実践へのアクセスの問題である<sup>23)</sup>」と言えよう。もちろん、ここで言う実践は市民的实践であり、学校の外部に学習資源を求めることになる。

第3は、「学校のカプセル化」転換の動機づけと方法についてである。それらが、正統的周辺参加にあるのか、という問題である。しかし、「正統的周辺参加はそれ自体は教育形態ではないし、まして教授技術的方略でも教えるテクニックでもないことを強調しておくべきである。それは学習を分析的にみる1つの見方であり、学習というものを理解する1つの方法<sup>24)</sup>」なのである。したがって、正統的周辺参加の理論のなかで「学校カプセル化」転換の動機づけが論じられることはない。エンゲストロームが言う二重の学習は、正統的周辺参加によれば、第1は学校共同体への参加、第2は学校外部の市民社会への参加との2つに言い換えることができる。正統的周辺参加は、このような分析を提供するが、「学校カプセル化」の転換についての動機づけや方法を具体的に提案する理論ではない。そのような転換の実践的な試みなされるのであれば、それを鋭く分析することがで

きる理論なのである。

## (2) 正統的周辺参加における拡張性

レイヴとウェンガーは、先に紹介したエンゲストロームによる最近接発達領域の解釈に言及している。そこでは、次のように述べている。すなわち、歴史的、社会的に拡張して解釈される「最近接発達領域の概念の社会的解釈のもとでは研究者は社会的変容 (societal transformation) のプロセスに関心を集中させた研究をする傾向をもつ。彼らは学習の研究を教授学的構造化 (pedagogical structuring) の文脈を超えて拡大させること、さらに社会的世界の構造を分析に含め、社会的実践がもつ葛藤的特性を中心的に考慮に入れるといった点で、私たちと共通の関心をもつ」と言う。しかし、レイヴとウェンガーは「社会文化的変容の問題を、共有される実践の変化の流れにおける新参者と古参者との関係の変化に結びつけることに一層の重きをおく」のである<sup>25)</sup>。この点で、正統的周辺参加と拡張による学習は、明らかに異なる。

もちろん、レイヴとウェンガーは学習資源の構造化について述べる。しかし、それをエンゲストロームの拡張による活動システムのモデル図のように示すことはない。それよりも、人的関係への焦点化を優先するのである。たとえば、レイヴとウェンガーが紹介する、ユカタン半島のマヤ族の産婆の正統的周辺参加の場合は、家族として寝食をともにする母親と娘によるのである。そのような人的関係が学習資源を構造化している。したがって、関係が異なれば構造化も異なるので、エンゲストロームのように一般化された体系的な図は示さないであろう。以下では、そのような一般化された分析的な図がなくても、正統的周辺参加の理論は十分に分析的であることについて述べたい。

第1は、そもそも共同体は実体ではなく、関係であることについてである。先にも言及したが、すなわち「共同体ということばを使うとき、私たちは何か原始的な文化の共有体を意味しているわ

けではない。成員は異なる関心を寄せ、活動に多様な貢献をし、様々な考えをもっていると考えられる。私たちの見解では、多層的レベルでの参加が実践共同体の成員性には必然的に伴っているとする。共同体ということばは必ずしも同じ場所にいることを意味しないし、明確に定義される、これとはっきりわかるグループを意味していない<sup>26)</sup>」のである。抽象的でとらえどころがないように思えるが、実体ではなく、人々が結ぶ関係が共同体なのである。それは多様に、多元的に結ばれるので、当然のように、複数の共同体が重なり合い、同時に複数の共同体に誰もが参加することになる。共同体の空間的な区切りを求めるのではなく、ともに行う活動にこそ注目すべきであろう。空間に制限されることなく、目的を共有する活動に参加する人々が共同体を構成しているとみるべきである。

第2は、参加者のコンフリクトの重要性である。正統的周辺参加をする新参者と、ある程度それを果たしている古参者とのコンフリクトに焦点をあてなければならない。すなわち、参加においては、長く参加をしてベテランとして振る舞うことができる古参者がいる。その一方で、周辺的な参加しかできない新参者も認められる。両者の参加する共同体は「それぞれの違いを行動で示し、共通点を発見し、互いへの恐れを表し、互いを必要とすることをしばしば合意するといったことがなされる舞台なのである。それぞれが他者の運命の成就に不可欠であると同時に、それをおびやかしている<sup>27)</sup>」とみるのである。

古参者は新参者を育てなければならないが、育てば退場しなければならない。新参者は育てられたら、その恩を忘れるかどうかとは関係なく、新参者は古参者にとって代わるのである。このような両者が生み出すコンフリクトは、正統的周辺参加では避けることができない。むしろ、コンフリクトが弱いのであれば、参加がなされていない、あるいは参加は正統的ではないとも考えられる。また、それを克服できるかどうか、参加者と共同体との、両者のあり方を左右する。したがって、

コンフリクトの発生とその克服は極めて重要である。また、参加する新参者の「ナイーブな関わり」での進行中の活動についての内省に導かれることと、新参者の時折の貢献がきちんと取り上げてもらえることの両方のためには、参加の正統性が決定的に重要である<sup>28)</sup>」と言う。

第3に、共同体は変化することを確認しよう。先述のユカタン半島のマヤ族の産婆やリベリアのヴァイ族とゴラ族の仕立屋等の学習については先に触れた。彼女ら・彼らの場合は、ヨーロッパ的な近代化がなされていないので、非ヨーロッパ的な定常的な社会を維持している。そのため、レイヴとウェンガーは共同体の変化についてはそれほど論じない。しかし、一般的には「活動、それに関与する人びとの参加、彼らの知識、さらに彼らの将来の見通し、これらが相互構成的であることから、変化こそが実践共同体および彼らの活動の根本的な特質である」と言う。また、「すべての人は、変化しつつある共同体の将来に対して、ある程度は『新参者』と見なすことができる」のである<sup>29)</sup>。

### (3) 社会変革へ向かう学習

いよいよ、正統的周辺参加においても、拡張による学習が言う拡張性、さらにはネットワークによる社会変革の可能性について論じることにする。むしろ、正統的周辺参加においてこそ拡張的学習が展開できる、とも思えるほどである。以下では、「学校のカプセル化」を克服しようとする一般的、あるいは具体的な事例について、考察しよう。もちろん、活動システムのモデル図によってではなく、共同体に参加する人々の関係を視点とする。正統的周辺性について、望ましいあり方を人類学的に考察することを試みる。

一般的には、新参者は共同体のルールや習慣をよく知らないだけでなく、それらに反することを平気で行う場合がある。そのため、新参者として複数の共同体の境界にあって、それらが自明視する秩序や規範を揺さぶり、別の可能性や現実があることを暴露するのである。ある集団の者が別の

集団に移動して学習する場合、移動以前の集団において古参者であったが、移動先の集団では新参者となる。その者が境界に位置し、両者の集団に同時に所属しようとする両義的な存在として、移動先の集団において新たな活動を始めることによって一定の影響を与えるなら、混乱も招くが集団を変革する機会が得られよう。

このような混乱と変革を生み出す両義的な存在はトリックスター (trickster)<sup>30)</sup>であると言える。そうであるなら、トリックスター的な新参者による正統的周辺参加に拡張による学習の可能性を期待し、社会変革のための学習を構想することができよう。ここで重要なことは、社会科等の授業における学習を学校のなかに閉じ込めないことである。積極的に学校の外部のアクター (actor: 行為者) である組織や集団とネットワークを結ぶなかで、新参者としての市民社会への正統的周辺参加を展開しよう。すなわち、学習の単位となる学級集団のチームワークから市民社会とのネットワークへと拡張することである。

そこでは、教師も学習者も新参者として、できるだけトリックスターのように、現実社会の古参者に挑むようにする。そうして可能になるのが学校を超える学習であり、越境的な正統的周辺参加である。たとえば、容易にできることは、社会についての学習成果を関係する組織や集団に提示し、評価を得ることである。たとえば、地域再生のための、新たなまちづくりについて学習したら、政策提案を手紙に書いて、行政機関やNPO団体に提出することがあろう。あるいは、行政の担当者等をゲスト・ティチャートとして招き、プレゼンテーションをして直接的に評価を得ることも考えられる。これらのような行為は、社会のあり方を考え、その変革に貢献しようとするのである。すなわち、自治的に社会を形成する市民としての、正統的周辺参加となるのである。

学習者の手紙や政策提案に対する、行政機関等からの返事や評価には、社交辞令ではなく、疑問や批判的見解が述べられている場合がある。そうであれば、専門的な視点からのそれらに応じて、

学習者は学び直すようになる。一方、行政機関やNPO 団体は返事を書いたり、評価したりするなかで、学習者から学ぶかもしれない。たとえば、特定の政策について学習者の理解が狭く浅いのであれば、若年層を対象とする広報活動を企画することが考えられる。すなわち、学校の授業も、それに関係し、ネットワークする行政も新たな活動をはじめ、程度の違いはあってもそれぞれに学ぶことになるのである。

ここでは、新参者と古参者とのコンフリクトを生むこともあろう。すなわち、行政機関やNPO 団体は古参者として、社会のあり方について提案する新参者の子どもたちを喜んで手助けし、導こうとする。しかし、その一方で自分たちの政策や専門的な見解を否定したりするなど、新参者が一人前のように振る舞うことには我慢ができないこともあろう。ただし、こうして生じるコンフリクトをやわらげる配慮は、必ず必要である。配慮を欠くなら、ネットワークは切断されることにもなりかねないからである。したがって、互いの立場を尊重し、相手の言葉に真摯に耳を傾けなければならないことは、言うまでもない。

具体的な事例としては、「総合的な学習の時間」が中心になるが、島根県立隠岐島前高等学校における教育活動に注目したい<sup>31)</sup>。そこは離島であり、人口減少が進んでいる。島の中学生の保護者にアンケート調査をしたところ、高等学校が廃校になって、島外の松江市や出雲市の高等学校に子どもを通わせるなら、島を出て行くとの回答が多かったようである。そのため、行政も高等学校も危機感を強くし、緊密に連携して学校と地域社会の再生に努めた。また、高等学校は県の教育委員会の管轄なので、町長は何度もそこへ足を運び、協力を得るよう努めたのである。

こうして、学校と地域の再生を目的に、学校と行政と地域住民とのネットワークとしての活動が始まった。まず、生徒たちは島を紹介する地域観光のプランを作成し、「観光甲子園」の大会に出場して全国優勝を獲得した。さらに、生徒たちと教師は、行政のサポートを得てそのプランを

実行するとともに、「地域学」の授業を始めた。さらには、全国に呼びかけ、留学を促している。その成果もしだいにみられ、東京都からの入学者も得られたようである。ネットワークの前後では、1 学年40名で1 学級が2 学級に増加している。地理的には極めて不便な離島であるにもかかわらず、学校の規模は拡大し、都会から島に移住する人もみられるようになったのである。

他にも、政府が「地方創生☆政策アイデアコンテスト2015」の開催を発表したことにも注目したい<sup>32)</sup>。地域経済分析システム（RESAS）を活用して自らの地域を分析しなければならないという条件はあるが、誰もが地域活性化の政策を提案することが可能なのである。中学生、高校生に対する参加の呼びかけもある。「総合的な学習の時間」や社会科等の教科の学習において取り組むなら、それは社会変革へ向かう正統的周辺参加の機会の1 つとなるであろう。

## 5 小 括

社会変革へ向かう学習を求めて、エンゲストロームの拡張による学習、及びレイヴとウェンガーの正統的周辺参加の理論によって考察を重ねてきた。そこでは、後者の立場から前者の理論に対して批判的に論じてきた。そもそも、両者の理論には、学習を脱中心化し、学習の在処を共同体へと拡大することにおける共通性、親和性を認めることができると考えたこともある。

論じたのは、学校の授業であっても、学校の外部の組織や集団とネットワークを結び、正統的周辺参加としての拡張による学習を求めたいことである。この求めに応じるならば、学校の発展について、新たな可能性を開くであろう。また、学校における社会科等の学習であっても、ネットワークによって学校の外部と共同して学ぶことが可能になる。さらに、多様な組織や集団のサポートを積極的に獲得することが期待でき、教師の負担の軽減にも役立つはずである。

そうすることによって、これまでにない新たな



授業と学習が実現するなら、子どもとともに教師も拡張による学習としての社会参画の可能性を見出すことができよう。今日では、少子高齢化が進み、学校の統廃合が行われている。また、「限界集落」等の言葉をも耳にすることがあるように、学校だけでなく、地域社会も縮小や弱体化の危機に瀕しているのではないか。

このような状況においては、学校は変わらなければならない。学校のなかに閉じ込められた学習活動ではなく、地域社会とネットワークする活動へと拡張するべきである。それは、学校を超えるとも言えようが、トリックスターのような教師と学習者による地域社会への正統的周辺参加でもある。

このような学校における拡張的な学習の新たな展開が、地域社会の未来をつくることに貢献するのではないか。現状の維持ではなく、新たな社会としての未来をつくるのは変革である。そのため、社会的に貢献する学習は、社会変革へ向かうと言えよう。それは、冒頭でも述べたように、多数の深刻な社会的な問題に直面している、今日的な社会状況において意味と価値を大きくする学習なのである。

## 注及び引用・参考文献

- 1) 池野範男、1999、「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号、pp. 61-70。
- 2) 服部一秀、2002、「社会形成科としての社会科の学力像」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号、pp. 11-20。
- 3) 佐長健司、2001、「社会形成教育としての社会科」佐賀大学文化教育学部『研究論文集』第5集第2号、pp. 53-65。
- 4) ユーリア・エンゲストローム、1999、『拡張による学習—活動理論によるアプローチ』（訳・山住勝広他）、新曜社、p. 2。
- 5) 山住勝広、2010、『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—』遊文社、p. 83。
- 6) ジーン・レイヴ／エティエンヌ・ウェンガー、1993、『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（訳・佐伯胖）、産業図書、p. 7。
- 7) 内化には、大きな問題がある。それは、典型的には、人工知能の研究における「フレーム問題」、あるいは心

の創発の問題である。人間と同じように考え、判断し、心ある存在として行動できるようなコンピュータをつくろうとしても、今のところは成功していない。コンピュータにとって、内化される知識や技能として精密なプログラムを組み込んでも、現実には機能しないのである。プログラムは、「もし、Aの状況ならば、Bの行為を行う」と、仮言命題のような形で表現できる。しかし、わたしたちがおかれている状況を記述しようとするならば、無限に言葉を必要とする。すると、コンピュータのプログラムは、無限の仮言命題で構成され、無限の演算をすることになって行動はできなくなるのである。

一方、わたしたち人間をはじめ、生物は、フレームを持っている。「もし、Aの状況ならば、Bの行為を行う」と、仮言命題のような思考を行うとしても、重要な状況だけをピックアップし、重要でないものは捨て去ることができるのである。いい意味でも悪い意味でも、適当であり、いい加減なのである。また、1人で考え判断するだけでなく、他者とコミュニケーション（議論、相談等）し、悪い意味でのいい加減さを低減することもできる。そのため、コンピュータのようにあらゆる場合を想定して、あらゆる場合の1つひとつを考慮することはないのである。

人工知能研究のなかで注目したいのは環境との相互作用を重視する研究である。すなわち、プログラムの精密さよりも、周囲の環境との相互作用によって柔軟に思考、判断、行動できるシステムを志向することである。たとえば、「お掃除ロボット」がそうであろう。プログラムは単純であるにもかかわらず、高度な知能をもっているかのように、複雑に動き回って部屋のすみずみまで掃除をすることができる。そのような複雑な動作の成否は、プログラムだけに還元できるのではなく、環境との相互作用が可能にしていると考えられるのである。

近年では、人工知能がチェスや将棋、囲碁の世界チャンピオンに勝利したことが報じられている。しかし、その勝利は、高度な戦略や戦術を駆使することによるのであるが、ゲームという閉じられた単純な環境におけることである。囲碁の世界チャンピオンを打ち破った人工知能であっても、碁盤に石を置くのは人間なのである。電車のチケットを自動販売機で購入して、対局する会場に自ら移動するようなことは、人工知能には不可能であろう。仮に、自ら対局会場に移動することというルールがあれば、対局以前に敗れていたかもしれない。

人工知能には、人間の世界チャンピオンに勝利したことの意味を考えることもできないであろう。人工知能は内部のプログラムによって、囲碁の対局を記号の

操作として取り扱うことしかできないからである。記号の意味は、身体や外部の環境にあるが、それらの意味と結ぶことのない記号操作にとどまっている。わたしたちの心が常に行っているような、情感等をともなう意味を得るために、内部の記号によってではなく、身体、あるいは他者との直接的な関係を結ぶことはないのである。すなわち、他者との相互作用や環境にあふれる拡張された心をもつことはない。したがって、そもそも身体をもたない人工知能には、意味を見出すことはできないのである。

このような人工知能研究、認知科学、あるいは心の哲学からも、プログラム主義的に学習を内化と考えることには、問題があると言えよう。コンピュータのプログラムを精密にするのと同じように、個人の内面に知識や技能を形成することを学習だと考えてはならないのである。すなわち、わたしたちが生きている世界のなかで、世界と相互作用によって学ぶという視点が欠かせないので、生態学的な学習論、あるいは状況学習論 (situated learning) が必要になる。やはり、学習は自己と世界とを相互構成する社会的実践への参加なのである。

ここでは、以下を参照している。

フランシスコ・ヴァレラ他、2001、『身体化された心—仏教思想からのエナクティヴ・アプローチ』(訳・田中靖夫) 工作社。

上野直樹/西坂仰、2000、『インタラクション—人工知能と心』大修館。

河野哲也、2011、『意識は実在しない—心・知覚・自由』講談社。

アンディ・クラーク、2012、『現れる存在—脳と身体と世界の再統合』(監訳・池上高志/森本元太郎) NTT出版。

ジョン・サール、2015、『心・脳・科学』(訳・土屋俊) 岩波書店。

ルイズ・バレット、2013、『野生の知能—裸の脳から、身体・環境とのつながりへ』(訳・小松淳子) インターシフト。

8) レイヴ/ウェンガー、1993、p. 75。

9) エンゲストローム、1999、p. 5。

10) ヴィゴツキー、2003 (1935)、『『発達』の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達』(訳・土井捷三/神谷英司) 三学出版、pp. 63-64。

11) エンゲストローム、2007、p. 211。

12) エンゲストローム、2007、p. 112。

13) グレゴリー・ベイトソン、2000、『精神の生態学』(訳・佐藤良明) 新思索社、p. 391。

14) エンゲストローム、2007、pp. 229-230。

15) ベイトソンが「パブロフのイヌ」と呼ぶエピソード

では、実験室において、犬に対する図形を識別する訓練がダブル・バインドを生み、犬を病的症状に陥らせる。犬の反応に図形の差異が識別できることが認められると、しだいに識別が困難な図形を提示する。その結果、犬は識別できずに罰せられるばかりになり、嘔みついたり、エサを拒否したり、昏睡状態に陥ったりすると言う (G・ベイトソン、2006、『精神と自然—生きた世界の認識論—』(訳・佐藤良明) 新思索社 pp. 160-164)。

一方、「ベイトソンのイルカ」と呼ぶが、ハワイの海洋研究所でのイルカの学習訓練の場合がある。イルカに一定の動作をさせるように調教してみせるショーにおける出来事である。調教師は反復させたい動作を選んでホイッスルを鳴らし、イルカがその動作をやってみせたら餌を与える。こうして、イルカは「先程の動作をホイッスル、水槽、調教師をつなぎ合わせて、ひとつのパターンを、コンテキストの構造を、やってくる情報をまとめあげるための1組の規則を、すでに習得している」(G・ベイトソン、2006、p. 165) のである。特定の動作をやってみせたら餌が得られるという、動作に意味を与えるコンテキストを学習している。しかし、2回目のショーでは、新たな調教を観客にみせるため、イルカには異なった動作が求められる。イルカは餌が得られた先の動作を繰り返すが、ホイッスルは鳴らない。そこで、不満を表現するように、尾びれでプールの縁を打つ。すると、ホイッスルが鳴り、餌が与えられ、尾びれでプールの縁を打つ動作が反復される。しかし、3回目のショーでは、尾びれでプールの縁を打つ動作には餌が与えられない。このようなことを繰り返すうちに、イルカは以前とは異なる動作を行うことに意味が与えられるコンテキストを学習し、それまでにはみられなかった新しい動作を次々にやってみせたのである。

ここでは、第1に特定の動作を行うことに意味 (餌の獲得) を与えるコンテキスト、第2にそれをメンバーとするクラスとしての、新しい動作に意味を与えるコンテキストへと移行している。このようにコンテキストの学習とは、「1つの論理階型からその次の一段高い論理階型へのステップは、ここの出来事に関する情報から出来事のクラスに関する情報へ、あるいは個々のクラスを考えるとからクラスのクラスを考えることへのステップ」という認識論的な飛躍を実現し、行為を変えるのである。

この場合、イルカにとってのダブル・バインドは、新たな動作が求められるコンテキストにおいて、以前の動作を反復するという行為との食い違いに認められる。このようなダブル・バインドを超えるのは、コンテキストの学習が可能にするのである。

- 16) 山住、2010、p. 94。
- 17) エンゲストローム、2013、『ネットワークする活動理論—チームから結び目へ—』（訳・山住勝広他）新曜社、p. 8。
- 18) 産経ニュース2015年9月18日「認知症の不明者早期発見へ、大阪府がコンビニとタッグ」（<http://www.sankei.com/region/news/150918/rgn1509180065-n1.html>）。
- 19) レイヴ／ウェンガー、1993、p. 11。
- 20) Y., Engeström, 2005, *Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*, in H. Daniels(ed.), *An Introduction to Vygotsky*, Routledge, p.169.
- 21) 山住勝弘、2004、『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—』関西大学出版部、p. 325。
- 22) レイヴ／ウェンガー、1993、p. 8。
- 23) レイヴ／ウェンガー、1993、p. 68。
- 24) レイヴ／ウェンガー、1993、p. 17。
- 25) レイヴ／ウェンガー、1993、pp. 24-25。
- 26) レイヴ／ウェンガー、1993、p. 80。
- 27) レイヴ／ウェンガー、1993、p. 103。
- 28) レイヴ／ウェンガー、1993、p. 104。
- 29) レイヴ／ウェンガー、1993、pp. 104-105。
- 30) 典型的には、神話や伝承、演劇等の物語において、誰もが当たり前として疑うことのない秩序や規範を揺さぶるような、悪戯者や乱暴者として描かれている。天と地、善と悪、賢と愚、破壊と創造等の二項対立を媒介する存在である。あるいは、2つの異なる世界の境界にあって、両者を結び付ける両義的存在とも言えよう。たとえば、最近では語られることも少ないようであるが、日本神話に登場するスサノオノミコトもそうであろう。

誰もが当たり前として疑うことのない秩序や規範を揺さぶるような、悪戯者や乱暴者として描かれている。天と地、善と悪、賢と愚、破壊と創造等の二項対立を媒介する存在である。あるいは、2つの異なる世界の境界にあって、両者を結び付ける両義的存在とも言えよう。たとえば、最近では語られることも少ないようであるが、日本神話に登場するスサノオノミコトもそうであろう。

しかし、神話的世界だけでなく、現実社会においてもトリックスター的な存在を見出すことはできよう。その多くは、「変人」と呼ばれることも少なくないが、社会変革や科学研究等をリードした人物であろう。ただし、偉人でなくても、よりよく正統的周辺性を有するならば、誰もが共同体の境界に位置するときは、程度の差はあるが、トリックスター的な存在になるのではないか。

このように述べると、ここでの議論は学校教育研究の範囲を越えると受け止められよう。なぜなら、トリッ

クスターは学校教育学ではなく、文化人類学等の領域において論じられているからである。したがって、ここにおいて、筆者はトリックスター的に議論を展開していると言えよう。なぜなら、越境的に新たな教育学研究を求めて、これまでの安定的な研究の秩序や規範を多少は揺さぶっているからである。

なお、トリックスターは嘲笑や嘲罵、あるいは排除の対象となることにも留意したい。それは、異質な存在として周りの人々に理解されるとともに、自明視される秩序を揺さぶるからである。一方では、秩序の更新にともなって、周縁から中心へと移行し、異質な性質を失うことがある。そうなれば、もはやトリックスターではなくなる。いずれにしても、トリックスターは危うい存在なのである。

トリックスターについては、たとえば、次を参照してほしい。

コーネリアス・アウエハント、1979、『鯰絵』（訳・小松和彦他）、せりか書房。

ルイス・ハイド、2005、『トリックスターの系譜』（訳・伊藤誓他）、法政大学出版局。

山口昌男、1985、『道化の民俗学』筑摩書房。

ポール・ラディン他、1974、『トリックスター』（訳・皆河宗一他）、晶文社。

- 31) 山内道雄・岩本悠・田中輝美、2015、『未来を変えた島の学校—隠岐島前（どうぜん）発ふるさと再興への挑戦』岩波書店）

- 32) 内閣府まち・ひと・しごと創生本部事務局／内閣府地方創生推進室が発表した「『地方創生☆政策アイデアコンテスト2015』について」（2015年9月4日）。